

## Língua Adicional como resistência às políticas de silenciamento do pluralismo linguístico

Camille Pessoa Pedrosa  
Universidade Federal Fluminense  
camillepedrosa@id.uff.br

Lídia Maria Ferreira de Oliveira  
Universidade Federal Fluminense  
lidiamferreira@yahoo.com.br

Michel Marques de Faria  
Universidade Estadual de Campinas  
michelmarques@id.uff.br

**RESUMO:** Recuperamos Leffa (1999) e partimos de uma reflexão sobre políticas de silenciamento (ORLANDI, 2007) e sobre gestos de resistência (PÊCHEUX, 1990) em busca de compreender como a presença da Língua Adicional nos currículos escolares é flutuante e seu comparecimento está condicionado às políticas educacionais de cada época. Outrossim, realizamos a articulação de componentes curriculares, conforme aponta Coracini (2007), para realizar uma oficina de educação linguística em língua italiana a partir do arcabouço teórico-metodológico da linguística aplicada (CAON & RUTKA, 2004) com base nas propostas curriculares de Schalatter & Garcez (2012) visando uma resposta à Lei 13.415/2017.

**Palavras-chave:** Língua adicional italiana. Ensino de língua. Ensino médio. Educação básica.

**ABSTRACT:** Abbiamo recuperato Leffa (1999) e siamo partiti da una riflessione sulle politiche di silenziamento (ORLANDI, 2007) e sui gesti di resistenza (PÊCHEUX, 1990) al fine di comprendere come la presenza della lingua aggiuntiva nei programmi di studio scolastici è flutuante e la sua frequenza è condizionata a politiche educative di ogni epoca. Inoltre, articoliamo le componenti del curriculum, come sottolineato da Coracini (2007), per condurre un seminario sull'educazione linguistica in lingua italiana dal quadro teorico-metodologico della linguistica applicata (CAON & RUTKA, 2004) basato sulle proposte curricolari di Schalatter & Garcez (2012) in cerca di una risposta alla legge 13.415 / 2017.

**Parole-chiave:** Lingua aggiuntiva italiana. Insegnamento di lingua. Istruzione secondaria. Istruzione di base.

**ABSTRACT:** We retrieve Leffa (1999) and start from a reflection on silencing policies (ORLANDI, 2007) and on gestures of resistance (PÊCHEUX, 1990) in order to understand how the presence of the Additional Language in school

curricula is fluctuating and their attendance is conditioned to educational policies of each era. In addition, we perform the articulation of curricular components, as pointed out by Coracini (2007), to carry out a workshop on language education in Italian language based on the theoretical-methodological framework of applied linguistics (CAON & RUTKA, 2004) based on Schalatter curricular proposals & Garcez (2012) for a response to Law 13.415/2017.

**Keywords:** Italian Additional Language. Language Teaching. High school. Basic education.

## 1 Introdução: da necessidade de pluralizar o espaço escolar

*Viviamo in una società che non ci chiede di inventare.  
Viviamo in una società nella quale c'è ben poco spazio  
per 'giocare'.*

*Recuperiamo la gioia di suonare (male), di dipingere  
(peggio), di recitare (da cani), di fare film (pessimi)...  
ma di suonare, dipingere, recitare, fare film, noi  
[...]*

*Giocare bene significa avere gusto per la precisione;  
amore per la lingua, capacità di esprimersi con  
linguaggi non verbali;  
significa acquisire insieme intuizione e razionalità,  
abitudine alla lealtà e alla collaborazione.*

*(Lucio Lombardo Radice)*

Sabendo que o espaço escolar vai muito além das atividades curriculares, e tendo como premissa de que a ele compete o papel de promotor da produção científica, e ainda que é dentro dele que se propícia o espaço de discussão, de formação de cidadania e de identidades, de compartilhamento de conhecimentos e, sobretudo, de formação conjunta, durante o primeiro semestre de 2018, propôs-se a realização de uma oficina que abrangesse o componente curricular Língua Adicional Italiana que, em articulação às aulas de língua portuguesa e ao tema transversal da escola em que foi aplicado, buscasse

trabalhar a competência linguística em línguas adicionais sempre em diálogo com a esfera social e o contexto escolar a que o alunado está inserido.

Com essa oficina, objetivou-se estimular a capacidade linguística de compreensão do Italiano como Língua Adicional dos alunos com os quais se trabalhou no 2º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual David Capistrano, além de aproximá-los da cultura italiana e permitir a reflexão de proximidades – mas também de diferenças – entre o italiano (como língua adicional) e o português (como língua materna). Importa dizer também que a referida oficina foi realizada enquanto uma ação de extensão do Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE) da Faculdade de Educação da UFF.

Inicialmente, cabe pontuar uma questão de grande relevância quanto à história das Línguas Adicionais<sup>1</sup> no espaço escolar: a presença de qualquer que seja a língua adicional no espaço escolar está sujeita às políticas educacionais de cada governo, sendo, por isso, sua presença no espaço escolar flutuante no decorrer dos anos. Isto significa dizer que uma determinada língua que figurava no espaço escolar no início dos anos 2000 pode ser silenciada pelas políticas educacionais já nas primeiras décadas dos anos 2000.

Assim, com o presente texto queremos abordar a necessidade de realizar atividades em/de línguas adicionais na educação básica. Dessa forma, o percurso empreendido no presente texto será de, inicialmente, contextualizar a história do ensino de línguas adicionais no Brasil para em seguida lançarmos mão de questões teóricas e reflexivas e, por fim, expormos nossa metodologia com seus resultados obtidos.

## **2 O ensino de línguas adicionais no Brasil: uma breve história**

Ao analisarmos a história do ensino de línguas no Brasil é possível constatar que, no Brasil, o ensino de línguas está – de certo modo –

condicionado ao que ocorre em outros países. Nesse sentido, Leffa (1999)<sup>2</sup> aponta que

o que aconteceu com os ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França. (LEFFA, *idem*).

Outrossim, é possível dizer que, conforme aponta Leffa (*idem*), há uma tradição brasileira no ensino de línguas: primeiramente com as línguas clássicas (Grego e Latim); posteriormente com as línguas estrangeiras modernas (Alemão, Espanhol<sup>3</sup>, Francês, Inglês, Italiano). Sobre essa tradição, evidencia-se que a presença de uma língua ou não no espaço escolar ao longo do tempo está atravessada por questões de políticas educacionais que vão promovendo o silenciamento de uma língua em detrimento de outra. Recorrendo à história da presença das línguas adicionais no curricular escolar, constatamos que durante o período colonial, Grego e Latim eram as línguas dominantes na educação escolar. As demais, “incluindo o vernáculo, [...] eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos” (FRANCA, 1952 *apud* LEFFA, *idem*).

Com a chegada da Família Real, em 1808, o currículo começa a mudar lentamente. Dessa forma, em 1837 com a criação do Colégio Pedro II e, posteriormente, em 1855 com a promoção de uma reforma educacional, “o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (LEFFA, 1999). Assim, ainda que uma lenta mudança nos currículos escolares, foi no período imperial que, paradoxalmente, o ensino de língua estrangeira esteve em decadência. Segundo Leffa (*idem*):

Ainda que não se tenha estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária

semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola. (LEFFA, idem)

Ao analisarmos dados levantados pelo autor, é possível verificar que, apesar de durante o Brasil Império, os discentes estudarem entre quatro e seis línguas (considerando a inserção da língua italiana facultativamente), o número de horas que eram dedicadas ao estudo delas foi-se reduzindo gradativamente. Se em 1855 havia um estudo total de 50 horas em línguas adicionais, em 1881, dedicava-se somente 36 horas de estudos, conforme vemos no quadro a seguir:

**Quadro 1: O ensino das línguas no império em horas de estudo**

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total horas
1855	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>3 (F)</b>	<b>50</b>
1857	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3 (F)</b>	<b>47</b>
1862	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6F</b>	<b>47</b>
1870	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	-	-	<b>42</b>
1876	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6F</b>	-	<b>32</b>
1878	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	-	<b>36</b>
1881	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3F</b>	<b>36</b>

(LEFFA, 1999)

Mesmo com o advento da República, a redução das línguas adicionais continua. Em 1925, por exemplo, chega-se a 29 horas de estudos semanais dedicados ao estudo das línguas adicionais: o grego já não mais comparece como componente curricular, o italiano ou não é oferecido ou é oferecido de forma facultativa, e o inglês e o alemão são oferecidos de forma exclusiva, isto é, o aluno escolhe um ou outro para cursar, conforme vemos no quadro abaixo:

**Quadro 2: O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo**

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total horas
-----	-------	-------	---------	--------	--------	----------	----------	-------------

1890	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>ou</b>	<b>11</b>	-	-	<b>43</b>
1892	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>16</b>		<b>15</b>	-	-	<b>76</b>
1900	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>10</b>		<b>10</b>	-	-	<b>50</b>
1911	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>ou</b>	<b>10</b>	-	-	<b>32</b>
1915	<b>10</b>	-	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>ou</b>	<b>10</b>	-	-	<b>30</b>
1925	<b>12</b>	-	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>ou</b>	<b>8</b>	<b>2F</b>	-	<b>29</b>
1931	<b>6</b>	-	<b>9</b>	<b>8</b>		<b>6F</b>	-	-	<b>23</b>

(LEFFA, 1999)

Em 1931, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a batuta de Francisco Campos, realiza uma reforma que tem por objetivo "soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada" (CHAGAS, 1957, p. 89 *apud* LEFFA, *idem*). Tal reforma, em termos de conteúdo, deu ênfase às línguas modernas (francês, inglês e alemão). Se ocorreu tal ênfase, cumpre salientar que não foi por aumento de carga horária de tais disciplinas, mas sim pela redução do número de horas de estudos que deveriam ser dedicadas ao latim.

Em 1942, outra reforma é realizada. Apresentada por Gustavo Capanema, então ministro da Educação, a reforma tinha objetivo por centralizar no Ministério da Educação, as decisões das políticas educacionais: "desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio" (LEFFA, *idem*). Sobre essa reforma, Leffa (*idem*) aponta que foi "paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol".

Em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Tal lei estabelecia, no primeiro parágrafo do artigo 35, que "ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser

adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1961). No que tange ao ensino das línguas adicionais, as decisões sobre elas ficaram a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (LEFFA, 1999). Daí, a reboque de uma nova legislação, vieram novos silenciamentos às línguas adicionais, conforme vemos no quadro abaixo:

**Quadro 3: O ensino das línguas após 1931**

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total horas	
1942	<b>8</b>	-	<b>13</b>	<b>12</b>	-	-	<b>2</b>	<b>35</b>	
1961	-	-	<b>8</b>	<b>12</b>	-	-	<b>2</b>	<b>22</b>	
1971	-	-	-	<b>9</b>	-	-	<b>9</b>	<b>22</b>	
1996	-	-	<b>6</b>	<b>ou 12</b>	<b>ou</b>	-	-	<b>6</b>	<b>18</b>

Nota: 1) O número de horas nas reformas de 1961, 1971 e 1996 é estimativo, em valores aproximados, do que se considera a média nacional.

(LEFFA,1999)

Sobre esse silenciamento, pode-se aferir que

o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA, idem)

Dez anos após a primeira LDB, foi sancionada a segunda LDB, em 1971. Esta lei que promoveu a redução de 12 para 11 anos o tempo de ensino (8 anos para o 1º grau e 3 anos para o 2º grau), pôs em jogo, ainda, a necessidade da formação especial em que se daria ênfase à habilitação profissional. Essas duas ações em conjunto promoveram novo silenciamento das línguas adicionais no espaço escolar pois impuseram

uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua

estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (LEFFA, idem)

Passados vinte e cinco anos, da segunda LDB, uma nova Lei de Diretrizes Básicas foi sancionada. Foi a LDB que promoveu a alteração do 1º grau e 2º grau pelo ensino fundamental e ensino médio, respectivamente, e determinava, em seu artigo 26, que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Ou seja, era uma LDB que visava uma formação plural ao alunado.

Dessa forma, com relação às línguas adicionais, no ensino fundamental, no quinto parágrafo do artigo 26 dava conta de que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Já em relação ao ensino médio, conforme consta no artigo 36, inciso III, determinava que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Entendemos aqui que a LDB de 1996 é da ordem do democrático e da pluralidade, pois permitia que a comunidade escolar escolhesse as línguas adicionais a serem ofertadas levando-se em consideração as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). É uma lei que, conforme aponta Leffa (idem), “baseia-se no

princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III)”.  
III)”.  
III)”.

Todavia, em 2016, em meio à falta de diálogo com a qual o Governo de Michel Temer conduzia as ações, foi lançada a Medida Provisória 746/2016 que, mais tarde, se tornou a Lei 13.415/2017. Tal Medida, de forma ilegítima<sup>4</sup>, altera a LDB de 1996, já consolidada no espaço escolar, e determina que “no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano” (BRASIL, 2017) e “os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

É, mais uma vez, na história da presença das línguas adicionais na educação básica, uma política de silenciamento às pluralidades de línguas adicionais. Silenciamento, pois se determina, demarca-se no texto da lei, quais são as línguas adicionais que devem ser priorizadas: ao Ensino Fundamental só se deve ensinar uma língua adicional: será, obrigatoriamente, o inglês; ao Ensino Médio, além do inglês, é preciso, preferencialmente, escolher o espanhol (como optativa). Mais ainda: a escolha de uma língua adicional só ocorrerá se houver “disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017)<sup>5</sup>.

### **3 Oficina em língua adicional: uma questão de resistência...**

Exposta, pois, a história da presença das línguas adicionais nos currículos escolares, queremos – precisamos – tocar em três questões importantes; são questões que atuaram como norteadoras para o planejamento da oficina realizada e, mais ainda, que foram provocatórias e nos causaram, enquanto cientistas da linguagem, inquietações. São elas:

- a) O que consideramos por políticas de silenciamento;
- b) O que queremos dizer por resistência;
- c) O porquê de fazer oficina de educação linguística em línguas adicionais;

Com relação à primeira questão, recorreremos à noção de silêncio teorizada por Eni Orlandi (2007, 2011) e que faz parte das contribuições propostas pela autora ao quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso materialista<sup>6</sup>. Sobre o silêncio, a autora nos indica que se ele é “imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação” agora se ele é “proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência” (2011, p. 263).

Existem, segundo Orlandi (2007), duas formas de silêncio, a saber: a) o silêncio fundador (que significa por si mesmo) e b) as políticas de silêncio. No interior das políticas de silêncio, segundo a autora, há duas outras formas: a) o silêncio constitutivo (dizer ‘x’ para não dizer ‘y’); e b) o silêncio local (a censura).

Sobre a primeira forma de silêncio, a autora nos indica que não se trata da “ausência de sons ou de palavras”, mas sim do silêncio que é “princípio de toda significação” (ORLANDI, 2007, p. 68). É esta a forma de silêncio que permite a linguagem significar. Não é o silêncio em sua forma física, mas sim, o silêncio “como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante” (ORLANDI, 2007, p. 68). É o silêncio que dá início ao sentido e que está entre as palavras<sup>7</sup>, mas, também, atravessando-as. É por essa concepção de silêncio (que é condição da significação) que resulta a incompletude como constitutiva da linguagem. Como aponta Orlandi (2007), “para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando”.

Já a segunda forma de silêncio, isto é, as políticas silêncios são as que existem em duas formas que estão interligadas: o silêncio constitutivo e o

silêncio local. Orlandi (2007, p. 73) discorre que tais políticas de silêncio se definem “pelo fato de que ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. Para a autora, “a política de silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz”<sup>8</sup> (p. 73).

Sobre as formas das políticas de silêncio, temos que o silêncio constitutivo (que a autora aponta como determinado pelo caráter fundador do silêncio) “pertence à própria ordem de produção de sentidos” (p. 73). É o que representa a política de silêncio como “um efeito de discurso que instala o anti-implícito”, isto é, se diz “A” para não se deixar dizer “B”. Daí se apagam (os sentidos) (da)aquilo que se quer evitar. É, pois, o silêncio trabalhando (n)os “limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer” (p. 74).

Já o silêncio local é “a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer” (p. 74), isto é, o silêncio manifestado por meio da censura. É a censura, conforme aponta Orlandi (2007, p. 75), “enquanto ‘fato’ da linguagem que produz efeitos enquanto política pública de fala e silêncio”. É na censura que se estabelece aquilo que não se deve dizer ou se dito, deve-se dizer de outra forma. Censura, então, provoca resistência.

E por resistência queremos dizer práticas que nos permitem driblar as amarras da dominação que nos é imposta (não encarada de forma voluntarista, é claro). Sobre isso, Pêcheux ([1982], 1990) elucida que

deste ponto de vista, toda genealogia das formas do discurso revolucionário supõe, primeiramente que se faça retorno aos pontos de resistência e de voltas que se incubam sob a dominação ideológica. As resistências: não entender ou entender errado; não 'escutar' as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... E assim começa a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido. (p. 17)

A resistência é ato simbólico. Por isso, são sempre necessárias formas de resistência. Resistências que, de alguma forma, buscam ir de encontro às tentativas de silenciamento. Acreditamos, pois, que nossa proposta é uma forma de resistência possível.

Surge a necessidade de responder nossa última pergunta: o porquê de fazer oficina de educação linguística em línguas adicionais?

Para nós, quando um governo, sem diálogo com a população e com a comunidade escolar, edita uma Medida Provisória que afeta a presença da pluralidade das línguas adicionais na educação básica, instaura, assim, uma política de silenciamento que levanta uma série de perguntas. Dentre elas, queremos pensar a quem interessa essas políticas que elegem uma única língua adicional no espaço escolar?

Por isso, consideramos de extrema importância que nós, na condição de cientistas da linguagem e, sobretudo, de educadores, formulemos respostas ao ataque à pluralidade das línguas adicionais. E nossa resposta é a realização de oficinas de línguas adicionais, pensando-as como:

- a) gestos de resistência, isto é, se por meio de Medidas Provisórias se diz que outras línguas adicionais não devem figurar no Espaço Escolar, as oficinas são formas de mostrar que toda e qualquer língua adicional é importante para a formação social do alunado;
- b) fomentadoras da educação linguística, uma vez que visam possibilitar ao alunado o estudo da língua adicional;
- c) construto educativo coletivo, já que não se trata de uma disciplina em que há um conteúdo definido a ser ensinado.

#### **4 A resistência é uma questão de união: a (necessária) articulação de componentes curriculares**

Ao lado das questões teórico-reflexivas, expostas anteriormente, duas outras questões, dessa vez teórico-metodológicas, estiveram presentes, com igual importância, durante o nosso planejamento da oficina de língua adicional. Questões importantes que nos tocam enquanto educadores.

Sobre o processo de ensino de uma língua adicional, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Adicionais<sup>9</sup> entendemos que,

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de **aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão**. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua **capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social**. Para que isso seja possível, é fundamental que o **ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira**. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, **em uma política de pluralismo lingüístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição**. (BRASIL, 1998, grifo nosso)

Ou seja, a presença das Línguas Adicionais na escola (aqui pensando o viés de pluralidade linguística) é fator que possibilita que o estudante se veja como ser e como cidadão. Além disso, as aulas de Línguas Adicionais, conforme apontam Schalatter & Garcez (idem), podem ser “um espaço para que os seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões do mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar” (p. 37).

Nesse sentido, consideramos, pois, que a oficina aqui proposta vai ao encontro do que é exposto pelos autores: um espaço para que os discentes

possam mergulhar na(s) língua(s), na literatura e na cultura italiana(s). É dotar a sala de aula como “um espaço para os cidadãos em formação se prepararem para encontros com a diversidade” (SCHALATTER & GARCEZ, *idem*, p.38). É, pois, possibilitar ao discente, enquanto ser sócio histórico, ampliar sua ligação com a língua-outra, adicionando-a ao seu repertório, pois, conforme apontam Schalatter & Garcez “a educação linguística em Línguas Adicionais terá sido bem-sucedida se os educandos tiverem capacitados a usar o que aprenderam [...] para participar dos discursos que se organizam” (Ibid., p. 39) na língua adicional.

Pretendemos, dessa forma que as aulas da oficina de Línguas Adicionais sirvam, aos alunos, como *locus* de “encontros com a diversidade” em que seja possível construir “pontes entre os conhecimentos desenvolvidos na discussão temática dos demais componentes curriculares” ao passo em que se fortalecerá “a educação linguística em Língua Portuguesa e Literatura” (Ibid., p. 60). Queremos, assim, construir a oficina pensando-a fora do ensino de línguas que, em geral, pauta-se “pelas formas e estruturas linguísticas da língua, seja seguindo de perto o sumário de um compêndio de descrição gramática da língua-alvo, como era comum até meados do século XX, seja em modelos mais recentes em que funções ou formas ditas comunicativas são enfatizadas” (Ibid., p. 67). O que propomos com as oficinas é, então, dotar aos alunos a capacidade de compreender a língua adicional e seus recursos linguísticos como “necessários para executar as atividades propostas” (Ibid., p. 68).

Em linhas gerais, buscamos incluir em nossa oficina o desenvolvimento das três competências nucleares, apresentadas por Schalatter & Garcez, a saber: a promoção do autoconhecimento (isto é, a relação do conhecimento consigo próprio e com o mundo em que se vive); o desenvolvimento do letramento (isto é, usar os textos para construir sua participação com o outro em determinado campo de atuação); e a promoção da interdisciplinaridade (isto é, relacionar o

conhecimento em língua adicional e da língua adicional com os conhecimentos dos demais componentes curriculares de forma que seja possível agir no mundo de maneira crítica, criativa e atuante).

Outra questão importante a ser abordada é com relação à construção das aulas da oficina. Não se trata de, nesse espaço, discorrer sobre a metodologia aplicada, uma vez que ela será exposta na próxima sessão. Porém, faz-se necessário falar sobre o quadro teórico-metodológico do qual nos inserimos para pensar o planejamento das aulas que constituíram a nossa proposta de oficina.

Dessa maneira, por se tratar de oficinas de línguas adicionais, é preciso esclarecer que elas serão pautadas (principalmente no que tange à competência linguística) por atividades lúdicas (tomando como referencial a glotodidática lúdica) para o ensino do italiano como língua adicional. Conforme apontam Caon & Rutka:

la metodologia glottodidattica ludica (o, più semplicemente, glottodidattica ludica) si rifà al cosiddetto approccio umanistico-affettivo che deriva principalmente dalla psicologia umanistica di C. Rogers (1969) e che comprende diversi metodi di insegnamento delle lingue[...]. Tali metodi, pur presentando aspetti specifici, perseguono i seguenti obiettivi comuni: a) incidere sulla memoria a lungo termine; b) eliminare processi generatori di stress ed ansia negli allievi; c) ricercare costantemente una ‘significatività’; da intendersi come coinvolgimento del discente nel processo educativo affinché egli sia non già spettatore passivo, ma soggetto dinamico e produttivo. (2004, p.10)

Creemos, dessa forma, que a escolha da glotodidática lúdica é acertada uma vez que ao adotá-la é possível, conforme apontam CAON & RUTKA (Ibid, p. 22), “creare un ambiente d’apprendimento ludico, caratterizzato da calma e serenità, in cui l’allievo si trova al centro del processo d’insegnamento-apprendimento”. Além disso, é possível se valer dos jogos como estratégias para realizar metas educativas e das habilidades linguísticas que são próprias da educação linguística.

Cremos, ainda, ser possível propor de forma lúdica qualquer atividade: seja para o aprendizado da língua, seja para o contato com a literatura, seja, ainda, para mergulhar na cultura outra<sup>10</sup>, de forma que o estudante possa envolver “nel processo d’apprendimento tutte le sua capacità cognitive, affettive, sociali e sensomotorie” (Ibid., p. 23).

É importante dizer que a escolha da glotodidática lúdica como aparato teórico-metodológico para pautar as aulas se dá em função de considerarmos, conforme apontam CAON & RUTKA (Ibid., p. 25), que “il clima che si crea nel gioco – nel nostro caso nel gioco didattico – sia condizione favorevole per un apprendimento profondo e duraturo (poiché innanzitutto automotivato) della língua”. Nesse sentido, adotar a glotodidática lúdica nos leva de encontro a diversos fatores e, dentre os que apontam Caon & Rutka (idem), destacamos:

- a) Criar um contexto em que seja possível aprender a língua de modo motivador, significativo e autêntico<sup>11</sup>, pois é por meio de um ambiente estimulador que é possível: i) fazer experiências significativas (como socializar, interagir e conhecer); ii) descobrir a língua (a literatura e a cultura também) através do jogo como atividade estimuladora;
- b) Permitir ao estudante ter uma experiência completa, pois ao utilizarmos todo o potencial do jogo na didática, significa fornecer uma gama de estímulos que envolvem diversos canais perceptivos, de modo que o alunado tenha experiências que envolvam o ponto de vista cognitivo e psico-afetivo;
- c) Participar ativamente da aula, independentemente do nível de competência linguística-comunicativa na aula de Língua Adicional, uma vez que no jogo o discente entra em uma relação de grupo com seus pares;
- d) Aprender fazendo, pois se o jogo é uma ação, logo se faz, se age.

Por fim, é importante dizer que a oficina em língua adicional aqui proposta foi uma ação de extensão universitária ministrada durante as aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, e recuperando Coracini (2007), buscou-se articular os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Língua Adicional. Sobre os componentes curriculares, Coracini nos diz que

a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE) são habitualmente isoladas tanto no discurso do senso comum quanto no discurso científico-acadêmico da Linguística Aplicada e da pedagogia de línguas e, conseqüentemente, no currículo escolar e nas representações imaginárias dos falantes. Nesses discursos, LM e LE parecem ocupar lugares distintos na constituição identitária do sujeito: enquanto a primeira é a língua do saber (do gozo, do desejo, do conforto e do bem-estar), a segunda é a língua do conhecimento (Melmar, 1992, p. 8), da comunicação com o outro no mundo contemporâneo caracterizado pela diversidade e pelo plurilinguismo. (2007, p. 149)

Ou seja, por essa divisão exposta pela autora, Língua Materna e Língua Adicional estão, pois, em posições dicotômicas. Enquanto a primeira é a língua que se sabe, isto é, aquela que é adquirida de “modo espontâneo, desde que se nasce, aquela em que somos nomeados pela primeira vez” (Ibid., p. 149), a segunda é aquela em que se aprende.

Desta dicotomia, ressoam algumas afirmações no espaço escolar, tais como “a língua materna atrapalha a aprendizagem e a proficiência da língua estrangeira” ou “para aprender uma língua estrangeira, é preciso pensar nessa língua e evitar a língua materna”<sup>12</sup> ou ainda “só falo uma língua” (Ibid., p. 150).

Refutamos, da mesma forma que a autora, as afirmações acima, por entendermos que não existe, principalmente em uma sociedade globalizada como a nossa, o purismo linguístico. As línguas não são autônomas e apartidárias uma das outras. Daí que ao pensar a articulação dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Línguas Adicionais, pressupomos que há, em nossa sociedade, o hibridismo linguístico, isto é, as línguas estão em (permanente) contato: uma língua é ligada a outra; uma língua penetra no espaço

da outra, transformando-a e transformando-se e nesta penetração “das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós” (Ibid., p. 150).

É, pois, pensando dessa forma, que pretendemos articular componentes curriculares, de tal forma que possamos ensejar o primeiro contato do alunado com uma nova língua adicional sem, contudo, nos apartar da realidade socioeducativa em que estamos nos inserindo, bem como do projeto político-pedagógico em curso no espaço escolar.

## **5 De como o projeto foi desenvolvido e dos resultados obtidos**

Para a realização da oficina de língua adicional italiana, convencionou-se desenvolvê-la em quatro dias de aula não consecutivos. A proposta se constituiu das seguintes etapas:

- 1) Primeiro dia – apresentação de elementos da língua e cultura italiana, além de fomentar uma reflexão sobre o processo de aprender uma língua adicional;
- 2) Segundo dia – exibição do filme “Bem vindo ao Sul”;
- 3) Terceiro dia – discussão acerca do filme exibido, relacionando a temática do preconceito linguístico com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- 4) Quarto dia – realização de debate regrado, norteado pelos temas preconceito linguístico e direitos humanos. No fechamento do ciclo de aulas que compõe essa oficina, refletiremos, junto aos docentes, a língua adicional como promotora da formação social/coletiva para a educação linguística.

Tendo como norte a divisão exposta acima, abordaremos os resultados obtidos com a realização da oficina. Para uma melhor compreensão, comentaremos os resultados aula por aula.

Na primeira aula, após uma breve apresentação do que seria a oficina aos alunos, foram propostas as seguintes atividades:

Atividade 1	Entrevista
<p>Nesta atividade, os alunos receberão um papel e poderão escrever uma pergunta direcionada a um dos estagiários de sua escolha. Depois de recolher as perguntas, devidamente identificadas, leremos em voz alta, respondendo aos alunos e perguntando a cada um o motivo de tal pergunta.</p> <p>Após essa atividade, será feita uma reflexão sobre as perguntas, incentivando os alunos a perceberem que cada um tem um motivo pessoal para ter feito cada pergunta. Essa reflexão tem o objetivo de mostrar para os alunos que, na maioria das vezes, quando analisamos ou reparamos o outro, estamos refletindo sobre nós mesmos. E isso explica a importância de aprender uma língua estrangeira, pois além de abrir novos horizontes, permite-nos refletir sobre a nossa própria língua e cultura de maneira mais crítica e consciente.</p>	
Atividade 2	Al Ristorante
<p>Encenaremos uma pequena história em italiano de tal modo que os alunos repitam a narração de história concomitantemente. O objetivo principal é colocar o aluno em um primeiro contato com a língua italiana em uma situação de comunicação, sem que haja a “pressão do falar corretamente”. Adotaremos os seguintes procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Contar uma história e discentes repetirem a contação;</li> <li>b) Refletir com os discentes o que foi possível entender da história;</li> <li>c) Refletir acerca das similaridades de palavras entre a língua italiana e a língua portuguesa;</li> </ul>	
Atividade 3	Brainstorm Itália
<p>Convidaremos os alunos a irem até o quadro e escreverem uma palavra que remete à Itália. O objetivo dessa atividade é fazer uma sondagem do que os alunos conhecem da cultura italiana presente no Brasil e possibilitar a reflexão sobre a miscigenação de culturas no nosso país.</p>	
Atividade 4	Jogo da memória
<p>Dividiremos a turma em grupos, e cada grupo receberá aleatoriamente as peças do jogo, de forma que devam cooperar para atingir o objetivo de completar o jogo. Objetiva-se com essa atividade que os alunos possam conhecer elementos de importância da cultura italiana.</p>	

Para a atividade 1, foi feita uma espécie de entrevista, na qual os alunos escreveram bilhetes com perguntas para os docentes responsáveis por ministrar a oficina. As perguntas foram lidas e foi perguntado a cada aluno o que o motivou a fazer tal questionamento. O objetivo dessa atividade, além de dar voz aos alunos e saber um pouco do que eles pensam, era - acima de tudo - propor uma reflexão acerca do que é o outro. Após perguntar a cada aluno a motivação da pergunta, explicamos que na maioria das vezes quando observamos e analisamos o outro, estamos refletindo sobre nós mesmos, que o motivo que desencadeia tais percepções está dentro de nós e não somente no outro. Essa é uma das grandes vantagens de estar em contato com uma língua estrangeira, pois à medida que conhecemos e percebemos o outro, somos mais capazes gerar uma autorreflexão e nos conscientizar de quem somos. Essa atividade superou as expectativas, pois as perguntas foram muito interessantes. Enquanto esperávamos perguntas de cunho mais pessoal, grande parte dos alunos aproveitou a oportunidade para esclarecer dúvidas que tinham sobre o Ensino Superior.

Em um segundo momento, foi realizada uma encenação, em que representamos uma situação típica em um restaurante. O episódio foi encenado duas vezes, a primeira só pelos docentes-estagiários, e a segunda com os alunos repetindo (ainda sem conhecimento da língua) cada fala, para que a atividade se tornasse mais dinâmica e divertida. Objetivamos mostrar aos alunos algumas similaridades da língua e fazê-los perceber que mesmo sem nunca ter tido contato com aquela língua era possível compreender o que estava acontecendo.

Posteriormente, realizamos uma “tempestade de ideias” sobre a Itália, em que os alunos deveriam falar uma palavra ou elemento da cultura italiana que conheciam. Foi o momento de aproximá-los à cultura italiana, e mostrar-lhes que ela tem muita influência sobre a nossa cultura e está mais presente no nosso

dia a dia do que imaginamos. Por fim, foi feito um jogo da memória, com cartas de elementos típicos da cultura italiana. Por meio de uma atividade lúdica, colocamos os alunos em contato com elementos que fazem parte da cultura italiana. Objetivamos mostrar aos discentes que as culturas estão imbricadas. Por mais que cada sociedade goze de elementos culturais próprios, elas estão aproximadas e a cultura de uma sociedade reflete na cultura da outra.

As atividades desse primeiro módulo tinham como objetivo geral uma familiarização dos alunos com a cultura italiana, para que posteriormente pudesse ser trabalhada em caráter comparativo com a cultura brasileira.

Na segunda aula, exibiu-se aos alunos o filme “Benvenuti al Sud”, um filme de comédia italiana que mostra de forma cômica problemas sociais e regionais característicos da cultura italiana. Dentre os problemas sociais, foi reforçada a questão do preconceito linguístico. Assim, foi mostrado aos alunos a pluralidade linguística que permeia a Itália, isso é, que além da língua oficial italiana, existem línguas regionais: como o veneto, o calabrese, o romano, o napolitano, etc. Pela extensão do filme, foi uma aula dedicada apenas à exibição do mesmo. Consideramos que por ser um filme divertido chamou muito a atenção dos alunos sem que o objetivo principal, isso é, refletir a pluralidade linguística e aspectos culturais, fosse perdido.

A terceira aula foi mais teórica. A partir do que os alunos puderam observar no filme, explicitamos a questão das línguas da Itália. Na Itália, diferentemente do Brasil, a língua italiana, que foi adotada como língua oficial da Península, surgiu de uma língua regional, mais especificamente o florentino, proveniente do latim vulgar. Ou seja, se na Itália, onde todas as línguas regionais vêm de uma língua comum, que é o latim, e a língua oficial foi baseada em um destes dialetos, de uma região central da Itália, ainda existem muitas diferenças linguísticas e diversos tipos de preconceitos ligados às línguas regionais, como no Brasil poderia ser diferente? Foi apresentada a ideia de que um povo, e

conseqüentemente sua língua nunca são homogêneos, mesmo que em regiões relativamente pequenas como na Itália.

A partir dessas ideias norteadoras, iniciou-se um debate sobre a questão linguística; baseando-nos na Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>13</sup>, discutimos o direito do uso da própria língua. Essa discussão foi muito interessante: os alunos estavam muito interessados em participar, acrescentaram informações muito relevantes e tiveram muito sucesso em tentar aproximar a questão do preconceito linguístico da Itália com o Brasil. Uma questão relevante apontada por uma aluna, que chamou a atenção de todos, foi sobre o ENEM ser um exame padronizado feito por jovens de todo o país. Foi ressaltado o fato de que como num país de proporção continental e de tantas diferenças culturais como o Brasil, a tendência seja de que cada vez mais haja uma padronização do ensino, de criar unidade na diversidade. Foi discutido ainda que tal tendência à padronização possa ser encarada com uma tentativa de silenciamento das mais diversas culturas presentes no Brasil. Esta aula foi finalizada com duas propostas de trabalhos. A primeira partiu dos docentes-estagiários e visou a esquematização de um debate regrado que seria realizada na aula seguinte. Esquematizamos o debate regrado em ficha impressa. A segunda atividade partiu da professora Lídia, visto que a oficina trabalhou em conjunto com o currículo de língua portuguesa. Assim, foi apresentado aos alunos a noção de verbete e proposto que fizessem, em grupo, uma pesquisa sobre uma língua regional da Itália. A partir dessa pesquisa, eles deveriam criar um verbete enciclopédico contendo informações sobre as línguas italianas.

Na quarta e última aula, na qual ocorreu o fechamento da nossa oficina, a atividade principal foi o debate regrado. Foi apresentado aos alunos a estrutura de um debate regrado, a turma foi dividida em quatro grupos, dos quais dois deveriam ser contra e os outros dois a favor das questões expostas no quadro. As duas questões norteadoras eram: “Se comparado à Itália, o Brasil pode ser

considerado um país de uniformidade linguística?” e “O ensino de uma língua específica na escola implica o silenciamento de outras?”. Dividimos a turma em quatro grupos em que dois grupos deveriam posicionar-se a favor das questões colocadas e dois grupos deveriam posicionar-se contra. Todos os grupos tiveram quinze minutos para construir seus argumentos antes de iniciarmos o debate regrado. A partir disso, eles teriam até seis minutos para a resposta, até cinco minutos para a réplica e até três minutos para a tréplica. Os resultados do debate foram muito satisfatórios: os alunos foram criativos na construção dos argumentos e participaram com muito interesse.

## **6 Palavras finais**

A reboque de tudo o que foi exposto no texto, consideramos que a escolha da oficina como objetivo de pesquisa e de ensino para a aplicação do projeto foi acertada, uma vez que nos permitiu ultrapassar o campo de trabalho que a nós, professores de língua adicional italiana é imposto. Muitas vezes, há uma desvalorização de nossa formação, sendo priorizado apenas o ensino de uma língua com objetivos práticos (como por exemplo para uma viagem), onde nos são impostos prazos e cobrados resultados urgentes, que muitas das vezes fogem do nosso alcance. Há uma forte tendência no mercado de trabalho da objetificação do estudo de línguas, que muitas das vezes é vendido como um produto, e nós professores de língua estrangeira acabamos nos submetendo a métodos de ensino que não concordamos, mesmo sabendo que a nossa formação nos dá aptidão para pensarmos e formularmos nossas próprias práticas.

Por isso, cremos que levar um projeto como esse para a sala de aula de uma escola estadual, com atividades inéditas é importante por três motivos.

Primeiro, pois mostra que é possível fugir das amarras e dos rótulos que a nós são impostos. Considerando o momento peculiar que temos vivido na

história política de nosso país, em que as instituições públicas são atacadas diuturnamente por pessoas e na grande mídia, e que se evidencia um discurso de execração da educação pública, a começar pelo silenciamento da pluralidade linguística, colocar uma oficina de italiano em andamento em um colégio que não possui tradição do ensino de outras línguas adicionais (que não sejam o inglês e o espanhol) e ainda assim ter um retorno positivo dos alunos que participaram do projeto, nos faz ver nossas ações foram acolhidas de forma integradora pela comunidade escolar. Seja ao articular a oficina às aulas de língua portuguesa e ao projeto pedagógico em curso na escola, de tal forma que não ficamos apartados do conteúdo bimestral, seja pelos alunos que acolheram a oficina de italiano e se engajaram em nossas propostas. Viu-se um resultado efetivo e afetivo.

Segundo, por desconstruir a ideia de que o aprendizado de uma nova língua deve ser algo objetivo e com uma finalidade prática, ressaltando a real importância de se conhecer uma língua adicional, aprender novas culturas, pontos de vista, respeito às diferenças e sobretudo refletindo sobre a própria língua e sociedade.

Por último, mostra o que as universidades públicas fazem de melhor: ensino, pesquisa e extensão. No caso de nosso projeto, o ensino concretizou-se na efetiva aplicação desta oficina, assumindo o lugar de docentes e fazendo o trabalho de ação-reflexão de nossas práticas educativas. A pesquisa concretiza-se na medida em que buscamos apresentar o trabalho realizado em eventos acadêmicos<sup>14</sup> e a extensão no fato de que tal projeto se articulou às ações de extensão do Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE) da Faculdade de Educação da UFF.

## Referências

BRASIL. *LEI N° 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, DF, dez 1961. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 02 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) >. Acesso em: 02 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. *LEI n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF, fev 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) >. Acesso em: 02 dez 2017.

CAON, Fabio & RUTKA, Sonia. *La lingua in Gioco : Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia : Guerra Edizioni, 2004.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade : línguas, materna e estrangeira, plurilingüismo e tradução*. Campinas : Mercado de Letras, 2007.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

ORLANDI, Eni Puccineli. *As formas do silêncio : no movimento dos sentidos*. 6. Ed. Campinas : Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *A Linguagem e seu Funcionamento : as formas do discurso*. 6. Ed. Campinas : Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel. [e. 1980 / p.1982] *Delimitações, inversões e deslocamentos*. Cadernos de estudos linguísticos, n.19, Campinas, 1990. p.7-24.

SCHLATTER, Margarete & GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim : Edelbra, 2012.

## Notas

<sup>1</sup> Alguns autores utilizam a expressão línguas estrangeiras e outros, ainda, L2. Aqui, por uma questão de abordagem teórica, adotamos o termo “línguas adicionais” em vez de “línguas estrangeiras” por entendermos que, conforme apontam Schallatter & Garcez (2012) há uma necessidade de considerar o repertório linguístico que o aluno já tenha (Língua Portuguesa e/ou outras) ao realizarmos o ensino de uma nova língua; além de “em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” (SCHALLATTER & GARCEZ, *idem*, p.37).

<sup>2</sup> Sobre as citações feitas da obra de Vilson Leffa, importa salientar que tais citações serão referenciadas apenas com autor e ano. O motivo é que o arquivo consultado em formato digital não corresponde à paginação da obra original.

<sup>3</sup> Pensando em questões históricas, este foi introduzido muito tardiamente.

<sup>4</sup> Por ilegítima nos referimos às alterações na LDB sem amplo debate com a comunidade escolar e acadêmica. Em outras palavras, é dizer que Educação não se trata por Medida Provisória.

<sup>5</sup> Sobre isso, podemos entender como um esvaziamento (e porque não um silenciamento?) das lutas de classes trabalhistas. Afinal, se a escolha só ocorre se houver disponibilidade de oferta da rede de ensino, e essa disponibilidade é em caráter optativo, qual a necessidade da rede de ensino (aqui pensada em âmbito público, isto é, município, estado e união) realizar a contratação de profissionais das demais línguas adicionais que não seja o inglês?

<sup>6</sup> Consideramos tal conceito teórico importante, pois se o projeto tomou corpo foi, primeiro, pensando como gesto de resistência ao silenciamento.

<sup>7</sup> “o silêncio não é ausência de palavras; ele é o que está entre as palavras, entre as notas de música, entre as linhas, entre os astros, entre os seres”. Busset (1984) apud Orlandi (2007)

<sup>8</sup> O silêncio fundador, ao contrário, não estabelece divisões. Ele é. Ele significa.

<sup>9</sup> Oficialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais recebem o nome de Línguas Estrangeiras.

<sup>10</sup> Aqui fazemos um deslocamento do que é proposto, inicialmente, por Caon & Rutka, pois eles tratam das atividades lúdicas para o ensino do italiano como língua adicional.

<sup>11</sup> Cf. Luise in Balboni, 2000, p. 76-77.

<sup>12</sup> Cf. Coracini, 2003, p. 140ss

<sup>13</sup> Os estudantes vinham realizando estudos sobre os direitos humanos em trabalho interdisciplinar que envolvia a disciplina de Filosofia, Língua Portuguesa e Sociologia desde o primeiro bimestre.

<sup>14</sup> Cumpre dizer que o referido trabalho foi apresentado como comunicação oral no I SELEIA (Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância e Adolescência) e na modalidade de pôster durante a Jornada Gloria Pondé: A arte de fazer artes. Além disso, recebeu parecer positivo para apresentação na modalidade de pôster no VII SIMELP a ser realizado em agosto de 2019.